

**Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania
w przedszkolu**

Katarzyna Gawlicz

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Gawlicz, K. (2008). Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu. Zeszyty Etnologii Wrocławskiej, 1(10), 37-54.

Version: Publisher's version

@Author

Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu

Integracja z własnym otoczeniem, w odróżnieniu od adaptacji, jest specyficznie ludzkim działaniem. Integracja wynika ze zdolności przystosowania się do rzeczywistości połączonej z krytyczną zdolnością dokonywania wyborów oraz przekształcania owej rzeczywistości. Jeśli człowiek traci zdolność dokonywania wyborów i zaczyna być podporządkowany wyborom dokonywanym przez inne osoby, jeśli jego decyzje przestają być jego własnymi decyzjami, ponieważ wypływają z zewnętrznych nakazów, przestaje on być zintegrowany. Zaadaptował się „Dostosował się”. Nieugięci ludzie, o rewolucyjnym duchu, często określani są jako „niedostosowani”¹.

Harcona² poznałam niedługo po rozpoczęciu badań³. Zaczynało się leżakowanie, a on chciał, żebym usiadła koło niego i trzymała go za rękę. Protestował za każdym razem, gdy próbowałam się podnieść. W czasie moich kolejnych wizyt często starał się być tak blisko mnie, jak było to możliwe: prosił, żebym usiadła przy jego stoliku, chciał siedzieć mi na kolanach albo naciskał, żebym szła z nim w parze w czasie przedszkolnych wycieczek. Wyraźnie domagał się mojej uwagi.

Na wiele sposobów wyróżniał się i koncentrowanie się na nim mogłoby być uznane za ryzykowanie, że padnie się ofiarą swego rodzaju wersji „uprzedzenia wielkiego człowieka”⁴. Jednak jego przypadek był charakterystyczny. Harcon stanowił swego rodzaju soczewkę, skupiającą najważniejsze praktyki mające miejsce w przedszkolu. Według nauczycielek był najbardziej niegrzecznym dzieckiem w grupie: protestował, stawiał opór, walczył. Miał swoje zdanie, swoje zaintereso-

¹ P. Freire, *Education for critical consciousness*, London and New York 2005, s. 4.

² Wszystkie imiona są pseudonimami na ogół samodzielnie wymyślanymi przez dzieci i nauczycielki.

³ Podstawą tekstu jest materiał pochodzący z badań, które prowadziłam w latach 2004-2007 w dwóch wrocławskich przedszkolach. W każdym z nich obserwowałam jedną grupę dzieci oraz prowadziłam formalne i nieformalne wywiady z dziećmi oraz nauczycielkami. Dziękuję wszystkim osobom biorącym udział w badaniach za umożliwienie mi ich przeprowadzenia.

⁴ Koncentrowanie się na osobach i zdarzeniach wyjątkowych, pomijając przeciętne. Por. B. Thorne, *Children and Gender: Constructions of Difference*, [w:] *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, pod red. D.L. Rhode, New Haven and London 1990, s. 140.

sowania i upodobania, i otwarcie je komunikował. W rezultacie stał się uosobieniem niedobrego, źle zachowującego się przedszkolaka. Jego przykład pokazuje, w jaki sposób pewne dzieci zostają napiętnowane jako niekompetentne i wykluczone. Pozwala także przyrzeć się dynamice relacji pomiędzy osobami dorosłymi i dziećmi w instytucji edukacyjnej oraz umożliwia zakwestionowanie koncepcji zarówno dziecka jako bezbronnej i niezdolnej do działania ofiary socjalizacyjnych wysiłków dorosłych, jak i dorosłych jako osób mających kontrolę nad przedszkolną rzeczywistością. Z jednej strony umożliwia dostrzeżenie i zrozumienie podejmowanych przez nauczycielki prób poradzenia sobie z poczuciem bezsilności poprzez wykorzystywanie uprawnionych i nieuprawnionych środków. Z drugiej – obnaża dramatyczne braki systemu edukacji, który nie jest w stanie zapewnić zasobów umożliwiających owocną pracę z wyjątkowymi dziećmi, na wiele sposobów i z różnych względów niespełniającymi norm (lub w ten sposób postrzeganymi).

Michel Foucault twierdzi, że wraz z wprowadzeniem powszechnego kształcenia edukację zaczęła charakteryzować normalność jako zasada przymusu⁵. Dzieci nie chodzą do przedszkola wyłącznie po to, żeby spędzać tam czas; ucząc się i bawiąc, zostają w określony sposób upodmiotowione: stają się dobrymi przedszkolakami i dziećmi. Dowiadują się, że pewne sposoby zachowania, umiejętności i zdolności są cenione, warte zdobycia i po prostu dobre”, podczas gdy inne zasługują tylko na wykorzenienie. Ostatecznym celem tego procesu jest uczynienie dzieci lepszymi: lepszymi członkami przedszkolnej grupy, swoich rodzin, grup rówieśniczych i innych grup społecznych, a także lepszymi ludźmi – gdyż, jak zauważa Hunter, „szkoły publiczne uczyniły z samorealizacji podstawowy cel dyscyplinarny”⁶. Proces ten budowany jest na pasterskiej relacji pomiędzy personelem instytucji edukacyjnej a uczęszczającymi do niej dziećmi; relacji opartej na zasadzie odpowiedzialności pasterza za dobro stada, co z kolei zakłada podporządkowanie stada pasterzowi⁷. Próby osiągnięcia doskonałości (rozwoju osobistego, stania się wartościowym członkiem społeczeństwa) w dużej mierze rozgrywają się na poziomie ciał dzieci i ich cielesnych praktyk⁸. Identyfikowanie tego, co normalne i tego, co nienormalne, oraz oddzielanie jednego od drugiego ma tu ogromne znaczenie.

⁵ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998, s. 180.

⁶ I. Hunter, *Assembling the School*, [w:] *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government*, pod red. A. Barry, T. Osborne i N. Rose, Chicago 1996, s. 155.

⁷ Por. M. Foucault, *Security, Territory, Population. Lectures at the Collège de France 1977-78*, London 2007; I. Hunter, *Assembling...*, op. cit.

⁸ B. Simpson, *Regulation and Resistance: Children's Embodiment during the Primary-Secondary School Transition*, [w:] *The Body, Childhood and Society*, pod red. A. Prout, London 2000.

Przedszkola, tak jak koszary wojskowe, fabryki czy więzienie, są miejscem dyscyplinującej normalizacji, którą Foucault definiuje jako sprowadzającą się „do tworzenia modelu, optymalnego modelu skonstruowanego w kategoriach określonego rezultatu”⁹. Działanie dyscyplinującej normalizacji polega na „próbach skłonienia ludzi, ruchów i działań do dopasowania się do tego modelu, przy czym to, co normalne, to dokładnie to, co jest w stanie dostosować się do owej normy, a nienormalne jest to, co do takiego dostosowania się jest niezdolne”¹⁰. Harcon stanowi znakomity przykład funkcjonowania dyscyplinującej normalizacji. Niegrzeczny, stawiający opór, niedający się łatwo podporządkować, odbiegał zdecydowanie od ideału uległego, cichego i podporządkowanego przedszkolaka. Niniejszy tekst jest próbą analizy procesu konstituowania Harcona jako odbiegającego od normy przedszkolaka i wykluczanego nieudacznika.

Harcon i codzienne życie w przedszkolu. Normalizacja i piętnowanie

Już na początku badań dowiedziałam się, że Harcon to dziecko niedobre i w dodatku bardzo sprytnie. W czasie jednej z pierwszych wizyt usłyszałam, że Harcon jest miły przy obcych, ale gdy kogoś lepiej pozna, staje się okropny. W czasie kolejnych miesięcy często byłam informowana – zarówno przez nauczycielki i inne dorosłe osoby, jak i przez dzieci – że Harcon nie pasował, że nie był grzecznym, porządnym przedszkolakiem, że był niedobry i źle się zachowywał. Wszyscy to wiedzieli. Jak przebiegał proces zbiorowego uświadamiania sobie statusu Harcona i, jednocześnie, wytwarzania go? Próbę zrekonstruowania tego procesu rozpoczynam od analizy sytuacji, które prowadziły do konfliktów pomiędzy Harconem i nauczycielkami.

Przemoc

Agresywne zachowania Harcona stanowiły jeden z głównych punktów zapalnych w jego relacjach z dorosłymi. Często zdarzało mu się bić inne dzieci, ciągnąć je za włosy, gryźć czy wyrywać im zabawki. Nie był jedynym dzieckiem tak postępującym, ale – co jednak raczej nietypowe – Harcon był agresywny także w stosunku do dorosłych. Stosując przemoc, Harcon łamał dwie ważne zasady obowiązujące w przedszkolu: otwarcie wyrażany zakaz bicia się wśród dzieci oraz – niekomunikowane wprost, ale uznawane za oczywiste – założenie, że dorosłych nie wolno uderzyć.

Co istotne, Harcon wydawał się przyzwyczajony do postrzegania przemocy jako możliwego i akceptowalnego sposobu rozwiązywania konfliktów, a kar

⁹ M. Foucault, *Security...*, op. cit., s. 57.

¹⁰ Ibidem.

fizycznych jako naturalnej konsekwencji niewłaściwego zachowania. W jednej z rozmów wyjaśniał na przykład, że „jakby się jakaś mamy rzecz zepsuła albo pogniotła, to [mama] musiałaby zabić” albo „wlać w dupę”¹¹. Inne dzieci wypowiadały się w podobny sposób, co może wskazywać na to, że przemoc stanowiła stały element ich społecznego świata i mogła służyć jako oczywisty punkt odniesienia w ich interakcjach¹².

Niekonwencjonalne zachowanie

Harcon był karcony nie tylko za agresywne zachowania, ale także za postępowanie, które uznawano za niewłaściwe w kontekście przedszkola, choć nie było jednoznacznie negatywne: stawanie na stole, siedzenie na przewróconym krześle, nieodpowiednie jedzenie. W takich przypadkach podstawą krytyki była rozbieżność pomiędzy zachowaniem Harcona a wyobrażeniem dorosłych na temat prawidłowego zachowania normalnego dziecka. Zachowanie Harcona odbiegało od wcześniej ustalonych reguł postępowania w przedszkolu i wykorzystywane było jako narzędzie piętnowania chłopca jako tego, który był nienormalny i nie pasował.

Opór

Można by uznać, że postrzeganie omawianych powyżej zdarzeń za przypadki stygmatyzowania dziecka jest zbyt daleko posunięte. Rolą przedszkola, jak i innych instytucji edukacyjnych, jest przygotowanie dzieci do funkcjonowania w danym społeczeństwie, co obejmuje uczenie ich norm i zasad je organizujących. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego mówi o tym wprost: jedną z funkcji przedszkola jest „wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie”¹³, a chodzenie po stole lub bicie innych osób zwykle za takie uznawane nie są. Harcon jednak był karany za czyny, których społeczna akceptowalność jest dużo bardziej niejednoznaczna: za nieposłuszeństwo i opór wobec nauczycielek.

¹¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty pochodzą z prowadzonych przeze mnie notatek terenowych lub wywiadów.

¹² W tym kontekście ważne wydaje się zwrócenie uwagi na dość powszechną w polskim społeczeństwie akceptację przemocy wobec dzieci. Jedynie 12 procent respondentów biorących udział w badaniu opinii publicznej z 2001 r. uważało, że zbyt częste bicie dzieci ma zły wpływ na ich wychowanie, a tylko 29 procent stwierdziło, że dzieci nie zasługują na bicie za żadne przewinienie. Co szczególnie istotne w kontekście tego tekstu, aż 36 procent respondentów uznało karę fizyczną za odpowiednią, gdy dziecko nie okazuje rodzicom szacunku, a 31 – gdy ich nie słucha (*Kary cielesne w wychowaniu dzieci. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2001). W badaniu opinii publicznej z 2008 r. aż 75 procent respondentów stwierdziło, że są sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa (*Spółeczne przyzwolenie na bicie dzieci. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008).

¹³ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23.08.2007*, Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007, nr 157, poz. 1100, s. 4.

Nauczycielki przedstawiały Harcona jako dziecko, z którym miały mnóstwo problemów, ponieważ „nie słuchał i chodził własnymi drogami”. W niektórych przypadkach oznaczało to nieliczenie się z potrzebami innych dzieci i przerywanie ich zabawy, często jednak sprowadzało się do odmowy udziału w organizowanych przez nauczycielki zabawach lub wykonywania ich poleceń. Harcon mógł np. upierać się, że nie zje posiłku lub nie wykona określonego zadania. W wielu przypadkach podejmowane przez Harcona próby podążania za własnymi potrzebami nie wpływały na przebieg pracy całej grupy i, biorąc pod uwagę obowiązujące w przedszkolu regulacje, nie powinny spotykać się z żadnym sprzeciwem ze strony personelu. W Misji Przedszkola, zatytułowanej „Szczęśliwe dziecko”, znajduje się zapis: „Każde dziecko traktujemy indywidualnie i podmiotowo. Sprawiamy, że czuje się ono kochane, akceptowane i szczęśliwe”. Z tego punktu widzenia opór Harcona nie tylko był w pełni uprawniony, ale wręcz mógł służyć jako przypomnienie podstawowych przedszkolnych zasad. Fakt, że Harcon był karany za próby realizowania własnych potrzeb i pragnień wskazuje na istnienie rozbieżności pomiędzy oficjalną ideologią edukacyjną zawartą w dokumentach regulujących pracę przedszkola a wdrażanym w toku codziennych praktyk ukrytym programem.

Co szczególnie istotne, w pewnych sytuacjach opór Harcona mógł poważnie podważyć autorytet dorosłych. Harcon potrafił stwierdzić, że zaproponowane przez nauczycielkę zadanie nie wydaje mu się warte wykonywania, kwestionował także słuszność i prawdziwość deklaracji dorosłych. Następująca sytuacja jest szczególnie wyraźnym tego przykładem:

Pytam Harcona, czy myśli, że to prawda, co pani mówi, że jak ktoś nie zje, to nie pójdzie na podwórko. Harcon: Nie, pani kłamie. KG: To po co pani tak mówi? Harcon: Nie wiem. Żeby wszystkich nabierać. Tak, bo ja znam to.
Harcon wstaje i chodzi po sali, mówiąc: Pani kłamie. Prawda, dzieci, że pani kłamie?

W ten sposób Harcon wyrażał przekonanie, które podzielało wiele dzieci: że nauczycielki czyniły groźby, których nie mogły zrealizować. Ujawniał w ten sposób kruchość narzędzia wykorzystywanego przez nauczycielki do utrzymania swej pozycji, kwestionując w ten sposób ich dominację.

Inną wykorzystywaną przez Harcona strategią oporu, która również służyła podważaniu autorytetu nauczycielek, była odmowa traktowania ich jako zasługujących na szacunek dorosłych. Założenie, że dzieci powinny być grzeczne w stosunku do dorosłych i odnosić się do nich z powagą było jednym z najważniejszych elementów niewerbalizowanej ideologii przedszkola. Wyrastało ono z fundamentalnego przekonania, że dzieci i dorośli należą do odrębnych, hierarchicznie względem siebie usytuowanych grup, co powinno znajdować odzwierciedlenie w ich interakcjach. Próby zakwestionowania statusu nauczycielek

stanowiły w związku z tym jedną z najczęściej wykorzystywanych przez dzieci strategii oporu, a Harcon był szczególnie skłonny do jej stosowania. Śmiał się z dorosłych, przedrzeźniał ich, ironizował na temat ich zachowania lub wyglądu. Któregoś dnia odepchnął krzesło, na którym zamierzała usiąść nauczycielka, wskutek czego upadła ona na podłogę – sytuacja drastycznie podważająca status osoby, która zabiega o to, by jawić się jako poważna i godna szacunku. Harcon nie pozostawiał wątpliwości co do tego, że samo bycie osobą dorosłą nie oznaczało, że automatycznie zasługuje się na szacunek, oraz iż hierarchia, w której osoby zajmujące dominujące pozycje są nietykalne, może zostać zakwestionowana. Często gwałtowne reakcje nauczycielek na jego postępowanie potwierdzały rzeczywiste znaczenie i siłę oddziaływania podejmowanych przez niego prób zachwiania istniejącymi relacjami władzy.

Harcon był również w stanie wykorzystywać dość dojrzałe i wyrafinowane strategie oporu. Jeden z najbardziej wymownych incydentów miał miejsce w czasie próby tańca. Nauczycielka obiecała najpierw Harconowi, a następnie innemu chłopcu (Ronaldino), że będą prowadzić. Jednakże gdy dzieci zaczęły tańczyć, okazało się, że żaden z chłopców nie jest w pierwszej parze. Harcon zaprotestował i wywiązała się następująca rozmowa:

Harcon: Pani powiedziała, że ja prowadzę.

Pani Zosia: Tak? Masz dziewczynę?

Harcon: Nie. Ja mam z Ronaldino.

Pani: To sobie dobrać dziewczynę.

Harcon: Nie. Ja mam z Ronaldino.

Pani mówi, że nie słuchają, że nie będzie prowadził, że „pani mówi, dzieci słuchają”.

Harcon: Nie, ja nie będę z dziewczyną.

Pani: Chłopcy biorą dziewczynki.

Harcon: Nie chcę być z dziewczyną.

Pani: Nie. Właśnie, że tak.

Harcon (bardzo spokojnym głosem): Ja powiem pani, co pani powiedziała. Pani powiedziała, że Ronaldino i Harcon prowadzi.

Pani (podniesionym, ostrym tonem): Gadasz jak najęty, a nie robisz to, co ja proszę. Czy prosiłam cię...

Harcon powtarza, że pani powiedziała, że on prowadzi.

Pani: Bo nie słuchasz. Zaczynij słuchać, co ja do ciebie mówię.

Harcon (ciągle spokojnie): Pani tak powiedziała.

Pani (głośno, ostro): Czy ty zaczniesz mnie słuchać, czy nie?

Harcon nie odpowiada. Pani dalej wyjaśnia: Słuchaj. Idziemy po kole parami. Chłopak, dziewczyna. Jeżeli on nie miał być pierwszy, to w ogóle nie słuchał, co miał dalej robić.

Harcon zasłania sobie uszy rękami, przez jakiś czas tak siedzi.

Szczególnie uderzające w tym fragmencie jest zachwianie zwykłej dynamiki władzy. Harcon ma rację; spokojny i opanowany przypomina nauczycielce, jakie polecenie wydała. Ta z kolei, niezdolna do przyznania, że mogła się pomylić, traci kontrolę nad swoimi reakcjami i krzyczy na chłopca, oskarżając go o to, że nie robi tego, co w rzeczywistości robi, a czego ona nie chce przyjąć do wiadomości. Harcon i pani Zosia poniekąd zamieniają się więc rolami: z jednej strony pojawia się dojrzałe dziecko, zachowujące się w sposób uznawany za typowy dla dorosłych, z drugiej – dorosła osoba, która nie potrafi zachować dystansu i refleksyjnie ocenić swojego zachowania. Wydaje się, że Harcon kontroluje sytuację w większym stopniu niż nauczycielka, jej kroki mogą więc być postrzegane jako raczej nieprawomocne sposoby odzyskania władzy. Krzyk to jeden z nich, wśród pozostałych są próby takiej interpretacji sytuacji, która pokazałaby, że dziecko nie zrobiło tego, czego od niego oczekiwano (rozmawiało, nie słuchało nauczycielki, nie wykonywało poleceń) oraz wprowadzanie nowych, nieustalonych wcześniej wprost reguł (zasada, że para składa się z dziewczynki i chłopca). Upór, z jakim pani Zosia ignoruje wyjaśnienia Harcona i obstaje przy własnym, błędnym odczytaniu sytuacji, wydaje się wskazywać na to, jak poważnym zagrożeniem dla istniejących relacji władzy musiało być jego zachowanie.

Rezultat: Harcon, beznadziejny przypadek

Sytuacje, w których Harcon wchodził w konflikt z dorosłymi i był następnie karany za swoje zachowanie służyły jako zasoby do konstruowania jego statusu jako dziecka niekompetentnego i pozbawionego podstawowych umiejętności: zdyscyplinowania, współdziałania z innymi, dzielenia się zabawkami, dotrzymywania słowa i przestrzegania zasad. Jednak Harcon funkcjonował nie tylko jako osoba niemieszcząca się w tym, co uznawano za uniwersalnie akceptowany model dziecka i przedszkolaka, ale także jako ktoś, kto nie mógł w żaden sposób się zmienić, jako beznadziejny, nieuleczalny przypadek. Konstruując go jako dziecko, które obstaje przy niewłaściwym zachowaniu, ponieważ inaczej nie potrafi, nauczycielki zamykały go w obrębie określonej kategorii, uniemożliwiając zarówno jemu, jak i pozostałym dzieciom, wyobrażenie sobie, że mógłby on wchodzić w innego rodzaju interakcje. I choć Harcon potrafił utrzymywać przyjacielskie relacje z innymi i często to robił, opisując go, personel przedszkola koncentrował się na tych aspektach jego zachowania, które powodowały, że odbiegał od ich wyobrażenia dobrego przedszkolaka:

A on musiał być zawsze pierwszy. A on jak już był pierwszy, no to już pozostałym... po co pozostali, on się liczy tylko, inni już nie musieli brać udziału w zawodach czy w czymkolwiek. On się nie musiał podporządkować. A jak już miał się podporządkować i na coś czekać, to już był chory, dosłownie chory i to było po nim widać nieraz.

Jednak zamykanie Harcona w określonej kategorii szło jeszcze dalej – Harcon ostatecznie został uznany za przypadek chorobowy, a jego zachowanie przypisano problemom emocjonalnym, które uniemożliwiały mu kontrolowanie swojego zachowania. Według diagnozy psychologicznej, cierpiał na zaburzenia emocjonalne wynikające z zaburzonego procesu powstawania więzi we wczesnym dzieciństwie¹⁴. W ciągu ostatniego roku w przedszkolu Harcon poddany był terapii psychologicznej i farmakologicznej, a choroba stała się podstawowym wytłumaczeniem jego zachowania. Jak powiedziała jedna z nauczycielek:

Harcon był tym prowodyrem, pomimo że tłumaczyło się, że on jest chory, że on jest biednym chłopcem, że to jest od niego niezależne. Grupa wiedziała, ale śmiała się i też go prowokowała.

Medyalizacja stanu chłopca wzmogła tendencję dorosłych do indywidualizowania jego przypadku. Personel obarczał Harcona odpowiedzialnością za jego problemy z funkcjonowaniem w grupie, na ogół pomijając społeczny kontekst, w którym się znajdował oraz własne praktyki pedagogiczne. Nauczycielki nie wiązały na przykład oporu Harcona ze swoim stylem nauczania, który w dużym stopniu opierał się na ścisłej kontroli, nadzorze i szczegółowym, odgórnym planowaniu zajęć dzieci. Oczekiwały podporządkowania i posłuszeństwa, co powodowało, że dzieci, które potrzebowały więcej autonomii i przestrzeni do realizacji własnych pomysłów i zamierzeń mogły czuć się ograniczone i pozbawione możliwości swobodnego działania. Tak niewątpliwie było w wypadku Harcona, który ponadto nie był dobrze przygotowany do spełniania oczekiwań innych kosztem własnych potrzeb i pragnień. Co więcej, nie zdołał on wypracować bardziej subtelnych strategii oporu, które nie groziłyby strukturze władzy w przedszkolu jako takiej, będąc tym samym łatwiejsze do zaakceptowania przez nauczycielki. Otwarcie buntujący się w ramach instytucji, która kładła nacisk na porządek i dyscyplinę, mógł z łatwością zostać uznany za niedopasowanego. Jego szczególna pozycja w grupie – tak jak pozycja Adama, dziecka, które zostaje „ogarnięte” przez jednostkę chorobową zwaną zaburzeniami uczenia się¹⁵ – została więc wytworzona jako fakt kulturowy przez osoby potrafiące trafnie identyfikować znaczące cechy i funkcjonujące w środowisku, które sprzyjało dostrzeżeniu ich. „Wszyscy wiedzieli, w jaki sposób doszukiwać się problemu Adama, jak go rozpoznać, wzmacniać, unaoczniać i, w zależności od sytuacji, przemilczeć lub nagłośnić”, zauważa McDermott, twierdząc, że takie zjawiska jak zaburzenia uczenia się można zidentyfikować tylko dlatego, że

¹⁴ Harcon był odrzucony przez mamę i wychowywany przez babcię. Jego rodzice przebywali przez większość czasu za granicą i chłopiec spotykał się z nimi tylko okazjonalnie.

¹⁵ M. McDermott, *The acquisition of a child by a learning disability*, [w:] *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, pod red. S. Chaiklin i J. Lave, Cambridge 1993.

istnieje określony porządek społeczny, który umożliwia kategoryzowanie pewnych osób jako cierpiących na daną chorobę¹⁶. Podobnie Harcon nie mógłby być ukonstytuowany jako nieodpowiedni przedszkolak bez aktywnego udziału w tym procesie jego rówieśników, nauczycielek i systemu edukacyjnego jako takiego.

Strategie radzenia sobie z niedostosowanym przedszkolakiem

Spotykając się z dzieckiem, które nie mieściło się w koncepcji dobrego przedszkolaka, nauczycielki musiały wypracować strategie postępowania z nim. Strategie te zorientowane były nie tylko na radzenie sobie z nim jako jednostką, ale także na utrzymanie istniejącego społecznego porządku w przedszkolu oraz zachowanie struktury władzy. Stawką było więc nie tylko doprowadzenie do tego, żeby Harcon zachowywał się tak, jak chciały nauczycielki, ale również zagwarantowanie, że ich dominująca pozycja nie zostanie zakwestionowana. Wdrażając strategie, dorośli jednocześnie (re)konstruowali status chłopca jako niekompetentnego, nieodpowiedniego przedszkolaka.

Oskarżanie (Harcon – kozioł ofiarny)

Jedną z częściej stosowanych strategii było oskarżanie Harcona o zaburzanie funkcjonowania grupy. Nauczycielki konstruowały Harcona jako osobę odpowiedzialną za to, że grupa stawiała się „trudna”, co ilustruje wypowiedź jednej z nich:

On powinien z tej grupy odejść. Też może by grupa sobie więcej zyskała. Tak to nieraz mnie nerwy szarpał... nie byłam w stanie tak prowadzić zajęć, co se zamierzałam, bo on mi już... On już na początku przeszkadzał. Może mnie nie tyle przeszkadzał, bo on akurat te zajęcia lubiał, gorzej u pani Małgorzaty z tymi plastycznymi, tam rzucał i nie chciał tego robić. Jeszcze popisy przed grupą robił. Też nas to męczyło. Mnie też raz nerwy już puściły...

Nauczycielki winiły Harcona za trudności w grupie, w tym za własną niezdolność kontrolowania swoich emocji i zachowywania spokoju oraz dystansu. Niewątpliwie zachowanie Harcona miało wpływ na wszystkich, gdyż niektóre dzieci próbowały go naśladować, a inne wdawały się w bójki lub kłótnie z nim. W pewnym sensie nauczycielki miały rację, twierdząc, że bez niego „to byłaby fajna grupa”. Jednocześnie jednak, koncentrując się na zachowaniu chłopca, nie podejmowały one prób refleksji nad własnymi praktykami oraz organizacją

¹⁶ Ibidem, s. 287.

pracy jako możliwą przyczyną postępowania Harcona. Na przykład – na co wskazuje cytowana wyżej wypowiedź – jego nieposłuszeństwo mogło być odpowiedzią na próby zmuszenia go do wykonywania czynności, które nie sprawiały mu przyjemności i na które nie miał ochoty. Można twierdzić, że Harcon nie zachowywał się w sposób radykalnie inny niż pozostałe dzieci – jego reakcje mogły co najwyżej być bardziej spontaniczne i bezkompromisowe. Z tego względu jego przypadek mógłby być dla nauczycielek znakomitym impulsem do przemyślenia swojej roli oraz swojego pojmowania relacji między dziećmi i dorosłymi, zamiast upatrywać przyczyn jego niewłaściwego funkcjonowania przede wszystkim w jego cechach charakteru i braku podstawowych kompetencji.

Czynienie z Harcona kozła ofiarnego zdarzało się regularnie: chłopiec był oskarżany przez nauczycielki i dzieci o niszczenie zabawek i innych przedmiotów, o wywoływanie konfliktów lub przeszkadzanie, nawet gdy tego nie robił. Dzieci szybko nauczyły się, że mogą wskazywać na Harcona jako głównego winowajcę i równie często co nauczycielki przedstawiały mi go jako niegrzeczne dziecko, które przeszkadzało im w zabawie, źle się zachowywało i było, ogólnie rzecz biorąc, „nie dobre” lub „głupie”. Wychodząc od takiego wyobrażenia, niezmieniście łatwo było wszystkim interpretować postępowanie chłopca w sposób, który prowadził jedynie do wzmocnienia konstruowanej przez nich jego wizji.

Wykluczanie (*Znikający Harcon*)

Inną strategią radzenia sobie z Harconem było ignorowanie go i marginalizowanie: dorosłe osoby odmawiały brania go pod uwagę oraz namawiały do tego inne dzieci. W ten sposób Harcon miał symbolicznie zniknąć z grupy. Ignorowanie go było środkiem, poprzez który nauczycielki komunikowały, że nie troszczą się o niego, że nie zasługuje on na ich zainteresowanie oraz że w istocie nie istnieje jako pełnoprawny członek grupy. Akt ignorowania go przekształcał się więc w aktywne wykluczanie go z grupy:

Pani Małgorzata: Nie, Scooby nie usiadł, Kuba nie usiadł. Wstajemy.

Harcon nie wstaje. Pani Małgorzata: Ja Harcona nie biorę pod uwagę, bo Harcon tu dla mnie nie istnieje. Siadamy.

Nauczycielki nie tylko same stygmatyzowały Harcona jako wykluczone dziecko, ale też zachęcały do tego inne dzieci. Ze względu na swoje burzliwe relacje z innymi, Harcon nie był najbardziej lubianą osobą w grupie. Namawiając dzieci do wyrażenia swojego braku sympatii dla niego, nauczycielki mogły być dość pewne powodzenia tej strategii symbolicznego usuwania go z grupy:

Harcon mówi, że kogoś nie lubi, pani odpowiada, że on dzisiaj pół grupy nie lubi i że zaraz zapytamy, jakie dzieci jego lubią. W sali jest pani z III grupy, która przy-

szła chwilę wcześniej; teraz mówi: Kto lubi Harcona, ręka do góry. Nikt nie podnosi ręki. Pani: Nikt cię nie lubi. Jakiś czas później Harcon mówi do dzieci przy swoim stoliku: Kto nie lubi Harcona palec do budki – i wyciąga rękę. Wszystkie dzieci się zgłaszają, łącznie z samym Harconem, który też wkłada palec do „budki”.

To jeden z bardziej drastycznych przykładów symbolicznego wykluczenia Harcona. Do pewnego stopnia członkostwo w grupie przedszkolnej opierało się na umiejętności zawierania przyjaźni. Dzieci mogły mieć określone preferencje i bawić się głównie z wybranymi osobami, ale bycie nielubianym przez wszystkich zdecydowanie nie mieściło się w zakresie możliwych opcji. Zatem można postrzegać zachowanie nauczycielki jako próbę bolesnego ukarania Harcona poprzez pokazanie mu, że nikt go nie lubi, a on sam jest bezwartościową i niepożądaną w grupie osobą. Oto lekcja, której Harcon w żaden sposób nie mógł się nie nauczyć.

Wykluczanie Harcona odbywało się na jeszcze jednym poziomie: nauczycielki oczekiwały, że zostanie przeniesiony do przedszkola integracyjnego, dostosowanego do opieki nad dziećmi wymagającymi szczególnej uwagi. Tak jednak się nie stało, a wychowawczynie nie kryły swojego rozczarowania. Któregoś dnia jedna z nich wdała się w gorącą dyskusję z nauczycielką z innej grupy, oskarżającą ją o niepodjęcie wystarczającego wysiłku na rzecz „wyrzucenia go”. Dyskusja, podczas której nauczycielka twierdziła, że „nie wie, co by zrobiła, ale nie przyjęłaby go jako wychowawca”, odbyła się w obecności dzieci, w tym Harcona, będąc tym samym publicznym aktem potwierdzania statusu chłopca jako nieodpowiedniego i niepożądanego przedszkolaka. Często wyrażane przez dorosłych przekonanie, że „nie powinien tu być przez cały ten rok” i że „powinien z tej grupy odejść” przyczyniało się do konstruowania chłopca jako nieprzystosowanego, dla którego zwykle przedszkole nie jest właściwym miejscem, i w efekcie wykluczania go spośród pożądanych, kompetentnych przedszkolaków. Będąc „przyczyną skandalu [...] której zepsucie stwarza groźbę zepsucia innych”, Harcon musiał zostać – choćby symbolicznie – odsunięty na bok, tak aby pozostałe dzieci mogły być „zbawione”: mogły uczyć się i rozwijać jako kompetentne przedszkolaki¹⁷.

Przemoc

Najbardziej bezpośrednią, radykalną i jednocześnie rozpowszechnioną strategią radzenia sobie z nieposłusznym, niedostosowanym dzieckiem, była przemoc fizyczna. Przemoc w przedszkolach stanowi szczególnego rodzaju zjawisko, akceptowane, ale jedynie milcząco ze względu na powszechną świadomość jego nieodpowiedniości¹⁸. Przedszkole Harcona nie było pod tym względem wyjąt-

¹⁷ M. Foucault, *Security...*, op. cit.

¹⁸ E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków 2000, s. 102.

kiem. Dyrektorka, zapytana o zachowania nauczycielek, których nie aprobeuje, odpowiedziała: „Nie lubię, jeżeli na przykład nauczycielka krzyczy na dzieci, podnosi głos. No o innych zachowaniach to nawet nie myślę, bo nie chciałabym, żeby było jakieś tam potrząsanie czy w ogóle jakieś to... Nawet nie myślę, że tak jest, ale różnie to bywa, prawda?”. Niewątpliwie zdając sobie sprawę z tego, że nauczycielki odwoływały się do różnych form przemocy fizycznej jako narzędzia sprawowania kontroli i narzucania dyscypliny, wyraźnie próbowała uniknąć konfrontacji z tym zjawiskiem. W istocie, w przedszkolu „różnie było”, a Harcon często był uwikłany w przemilczane sytuacje i fizycznie karany. Stosowanie przez nauczycielki drastycznych metod przywoływania chłopca do porządku można wyjaśniać na różne sposoby (a i same nauczycielki natychmiast próbowały je wytłumaczyć); tym, co szczególnie tu istotne jest fakt, że poprzez tego rodzaju reakcje wobec chłopca konstruowały one jego status jako osoby, w odniesieniu do której akceptowane są działania zwykle uznawane za niedopuszczalne, podkreślając jego odmienność od pozostałych dzieci.

Tę samą rolę odgrywało zachęcanie dzieci do wykorzystywania przemocy jako odpowiedzi na zachowanie Harcona:

Harcon kłuje Olę palcami w pośladki. Ona odwraca się, robi groźną minę, podnosi zaciśniętą pięść w jego kierunku. Pani Małgorzata widzi to i mówi do niej: Ola, ja już ci powiedziałam. Któregoś razu masz prawo odmalować. Bo ja na twoim miejscu bym odmalowała.

Choć w tego rodzaju sytuacjach dzieci uczyły się, że przemoc można czasem uzasadnić¹⁹, to jednak w oficjalnej ideologii przedszkola była ona nieakceptowalna i ze swej istoty zła. Zezwalając dzieciom na stosowanie jej przeciwko Harconowi, nauczycielki konstruowały go jako osobę, której zachowanie jest tak dalece nieprawidłowe, że w jego przypadku odstępstwa od reguł stają się możliwe. Tego rodzaju negatywna wyjątkowość wydaje się jednym z najwyraźniejszych elementów konstruowanego przez nauczycielki i dzieci wyobrażenia Harcona.

Stosowanie przez dorosłych przemocy fizycznej wobec Harcona pełniło jeszcze jedną ważną funkcję: pomagało przywrócić hierarchię władzy, zagrożoną przez próby podważania przez chłopca autorytetu nauczycielek. Znaczące jest to, że aktem przemocy często towarzyszyło przypomnienie, że to dorośli, a nie dzieci, rządzą w przedszkolu i że należy im okazywać posłuszeństwo. Fakt, że manifestacje siły w postaci aktów fizycznego karania Harcona odbywały się w obecności innych dzieci, wskazuje na to, iż celem nauczycielek było nie tylko

¹⁹ Dobrą ilustracją jest tu jedna ze szczególnie lubianych przez dzieci piosenek. Mówiła ona o niegrzecznym kotku, któremu za karę za nieodpowiednie zachowanie (np. zniszczenie ubrania) często groziło bicie pasem przez mamę lub tatę, ale zawsze ratowała go babcia.

zdyscyplinowanie chłopca, ale również przypomnienie wszystkim, jak konstruowane są relacje władzy w grupie oraz że granica między dorosłymi i dziećmi, którą Harcon starał się zatrzeć, w istocie pozostała nienaruszona.

Kryminalizacja (Harcon – przestępca)

Praktyki marginalizowania i obwiniania Harcona w najbardziej skrajnej formie przekształcały się w próby kryminalizacji chłopca. Szczególnie wymowny był przypadek, gdy jedna z nauczycielek, karząc go za uderzenie innego dziecka i odmowę zjedzenia obiadu, zagroziła, że zadzwoni na policję, na co Harcon zareagował przerażeniem:

Pani Małgorzata wyciąga z torby komórkę i wychodzi do drugiej sali. Harcon wybiega z płaczem, po chwili wraca.

Subaru: – O, policja przyjedzie po Kubę.

Harcon (krzyczy rozpaczliwie): – Nie chcę do więzienia!

Pani Małgorzata wraca i mówi: – Panowie już wiedzą.

Harcon (z płaczem w głosie): – Nieee! Odczep się ode mnie! Nie będę chodził do przedszkola!

Pani Małgorzata: – Tu proszę sięść i zjeść obiad!

Harcon: – Już zjadłem!

Pani Małgorzata: – Zaczynij się podporządkowywać.

Subaru udaje, że dzwoni na straż pożarną i policję; mówi numer, a potem: – Halo policja i straż pożarna, przyjeźdź tu po Harcona, bo Harcon jest niegrzeczny.

Pani Małgorzata każe dzieciom zostawić Harcona w spokoju i nie reagować na niego.

Subaru: – Ja nie reaguję na Harcona.

Inne dzieci: – Ja też nie.

Subaru: – Harcon, jesteś za-bro-nio-ny. Już policja je-dzie. I straż po-żar-na. Za-dzwoniłem na ciebie na policję i straż pożarną.

W tym dość dramatycznym przykładzie rządzenia poprzez wywoływanie strachu, nauczycielka i dzieci wspólnie czynią z Harcona przestępcę. Pani Małgorzata, niezdolna do złamania oporu chłopca za pomocą zwykle stosowanych środków (krzyk, groźba zadzwonienia po babcię), sięga po bardziej skuteczne narzędzia, wymagające symbolicznej mobilizacji aparatu karnego państwa i wywołujące u chłopca skrajne przerażenie. Kilka momentów zasługuje tu na uwagę. Po pierwsze, stwierdzenie nauczycielki: „Zaczynij się podporządkowywać”. Za co dokładnie pani Małgorzata chciała ukarać Harcona? Czy za to, że uderzył inne dziecko, czy raczej za to, że nie słuchał jej, gdy kazała mu usiąść i jeść? Nakazanie mu wprost, że ma zacząć się podporządkowywać, może wskazywać na istotność drugiego powodu i sugerować, że tym, co uznała za najbardziej niepożądane, był jego opór. To nie przypadek: posłuszeństwo i podporządkowanie

były istotnymi elementami konstruowanego przez nauczycielki modelu właściwego przedszkolaka. Harcon do niego nie pasował i, świadomy tego, mógł jedynie oświadczyć, że nie będzie już chodził do przedszkola. Wiedziały to również inne dzieci, co wyraźnie pokazuje stwierdzenie Subaru, że Harcon jest zabroniony. Równie znacząca jest łatwość, z jaką Subaru naśladował nauczycielkę, wzmacniając w ten sposób ciężące na Harconie piętno. Już nie tylko pani Małgorzata jest przekonana, że Harcon zasługuje na surową karę, którą powinni mu wymierzyć przedstawiciele odpowiednich służb – wierzą w to również dzieci, które ponadto są gotowe ignorować go, tym samym symbolicznie wykluczając go z grupy. W ten sposób Harcon staje się nie tylko przypadkiem medycznym, lecz także kryminalistą. Chorzy i przestępcy nie są w stanie pełnić społecznie akceptowanych funkcji i łamią obowiązujące normy. Tak też musiało się stać z Harconem.

Instytucjonalny kontekst praktyk normalizacji

Pod wieloma względami Harcon stanowił łatwy obiekt praktyk wykluczania. Źle się zachowywał, był nieposłuszny i agresywny; istniały też medyczne lub związane z jego historią rodzinną wyjaśnienia jego postępowania, co powodowało, że podejmowane przez nauczycielki próby naprawy jego zachowania poprzez kary mogły wydawać się uzasadnione. Jednocześnie jednak można twierdzić, że sposób traktowania Harcona i jego pozycja były tylko szczególnie wyraźnym przykładem funkcjonowania instytucjonalnej kultury przedszkola jako takiej. Przyjrzenie się kulturowemu oraz materialnemu kontekstowi przedszkolnych praktyk jest szczególnie istotne, gdyż może pokazać, że do pewnego stopnia były one zrozumiałymi i wytłumaczalnymi zjawiskami, jeśli nie nieuniknioną konsekwencją panujących w przedszkolu warunków. Dotychczasowa analiza mogłaby sugerować, że sedno problemu stanowiły niewystarczająco kompetentne nauczycielki, pozbawione poczucia bezpieczeństwa dorosłe kobiety, dla których zdobycie i podtrzymanie dominacji miało być narzędziem realizowania własnych potrzeb. Twierdę jednak, że choć tezy o niedostatku kompetencji wśród nauczycielek nie można wykluczyć, czynniki instytucjonalne odgrywały niezmiernie ważną rolę w kształtowaniu ich postępowania.

Przed wszystkim należy zwrócić uwagę na materialny i systemowy wymiar pracy przedszkola. Placówka usytuowana była w zaniedbanej, dość biednej dzielnicy. Wiele dzieci pochodziło z rodzin borykających się z brakiem pracy, problemami finansowymi, czasem alkoholizmem, częścią wychowywana była przez samotne matki. Według nauczycielek i dyrektorki często nie doświadczały one wystarczająco dużo miłości i troski, a kilkoro z nich zostało zdiagnozowanych w Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej jako cierpiące z powodu różnego rodzaju zaburzeń. Personel przedszkola niewątpliwie miał rację twierdząc, że

dzieci wymagały szczególnej uwagi i trudno było z nimi pracować. Biorąc pod uwagę sytuację rodzinną i doświadczenia z okresu wczesnego dzieciństwa, Harcon był jednym z najbardziej dramatycznych przypadków.

Jednakże przedszkole nie było odpowiednio przygotowane do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach. Brakowało satysfakcjonującego profesjonalnego wsparcia dla nauczycielek, które podkreślały, że zarówno one, jak i dzieci, skorzystałyby na stałej obecności w przedszkolu psychologa bądź pedagoga specjalnego, który mógłby pracować indywidualnie lub w małych grupach z konkretnymi osobami. Tymczasem, zdaniem dyrektorki przedszkola, lokalny Wydział Edukacji – jednostka odpowiedzialna za finansowanie przedszkoli – nie był wystarczająco wrażliwy na tego rodzaju potrzeby, a prośby o umożliwienie zatrudnienia dodatkowej osoby były odrzucane. Równie mało satysfakcjonująca była w odczuciu dyrektorki i nauczycielek współpraca z Poradnią Pedagogiczno-Psychologiczną.

Jedną z systemowych odpowiedzi na konieczność zapewnienia właściwego wsparcia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (jak w oficjalnej terminologii zostałby określony Harcon), wskazaną przez Ustawę o systemie oświaty, jest otwieranie grup integracyjnych. Tego typu grupy liczą nie więcej niż 20 dzieci (w porównaniu z 25 dzieci w zwykłych grupach) i pracuje w nich dodatkowa osoba (psycholog lub pedagog specjalny), pomagająca wychowawczyniom w codziennej pracy. Próby stworzenia takiej grupy w przedszkolu nie powiodły się i nauczycielki zostały zmuszone do samodzielnego radzenia sobie z trudnymi dziećmi, a ich bezradność i poczucie osamotnienia były wyraźnie widoczne. Jednakże na ich poczucie frustracji i zniechęcenia wpływały także inne czynniki. Zbyt duża liczebność grupy, długie godziny pracy, ograniczona przestrzeń i hałas przyczyniały się do tego, że nauczycielki często były zmęczone i zestresowane, co z kolei powodowało, że łatwiej się niecierpliwiły i były w większym stopniu skłonne do reagowania na zachowanie dzieci w sposób agresywny.

Równie ważny był brak uznania dla ich pracy. Zbyt niska ocena wartości pracy nauczycielek znajdowała wyraz z jednej strony w wynagrodzeniach, zwykle uznawanych za nieadekwatne, a z drugiej w powszechnym lekceważącym stosunku do nauczycielek przedszkolnych. Ten podzielało wielu rodziców, niezdolnych do dostrzeżenia w pracy nauczycielek więcej niż podstawowej opieki nad dziećmi. Wychowawczynie podkreślały, że rodzice lekceważyli ich uwagi na temat dzieci, nie byli też zainteresowani otwartymi zajęciami, co interpretowały one jako brak szacunku dla ich wysiłku. Poczucie niedocenienia wraz trudnymi warunkami pracy mogły z pewnością prowadzić do niepewności i braku poczucia bezpieczeństwa wśród nauczycielek. Widziane z tej perspektywy, podejmowane przez nie próby ustanowienia swojej dominacji mogą być interpretowane jako zmagania o odzyskanie poczucia władzy i własnej wartości, zachwianego przez instytucjonalne rozwiązania.

Jak zauważa Gulløv, przedszkola – podobnie jak inne instytucje – „nasycone są niewerbalizowanymi ideologiami i kulturowymi przekonaniami, podtrzymywanymi dzięki bezrefleksyjnej powtarzalności codziennego życia”²⁰. Praktyki normalizacji, stygmatyzacji i wykluczania są odbiciem określonej ideologii, którą jednocześnie reprodukuja, a której ważnym elementem jest konstrukcja normalnego dziecka/przedszkolaka. Profil absolwenta przedszkola wskazywał na takie cechy dzieci jak śmiałość, życzliwość, kreatywność, otwartość, tolerancyjność, a także na umiejętność samodzielnego działania i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Jednocześnie w codziennych praktykach pedagogicznych kładziono nacisk na zgoda odmienne cechy. Opisujać dziewczynkę, którą określiła jako normalną, z którą dobrze się pracuje, pani Zosia podkreślała:

Ona jest taka akuratna. Posłuchana. Ja bym powiedziała, że taka pupilka przy pani. Ona się chce przypodobać... Ona z domu nauczona. Też tam ma jakieś normy i zakazy i wszystko wykonuje, tak jak mama mówi. Jest bardzo posłuszna. Aż za posłuszna według mnie... I jej wystarczy raz powiedzieć i ona sobie wszystkie te normy, reguły przyjmuje.

Całą grupę przedstawiła z kolei jako nieustannie łamiącą reguły oraz wymuszającą. W dyskursie nauczycielek dobry przedszkolak okazywał się osobą zdolną do uczenia się, akceptowania i przestrzegania zasad, jak również słuchania pań, wykonywania ich poleceń bez sprzeciwu, oraz do zachowywania się w sposób cichy i spokojny. Konstruujać normatywny model przedszkolaka, nauczycielki często odwoływały się do przykładu dzieci, które uczyły wcześniej, a które były „podporządkowane, uległe, wierzyły w to, co nauczyciel mówi, [które] usiadły i czekały, że coś pani będzie mówiła” i miały „lęk czy strach przed nauczycielem”. Ich uwagi na temat byłych wychowanków wskazują na zdolność doceniania i szanowania tego, co proponuje nauczycielka, uważnego słuchania jej oraz niekwestionowania jej poleceń i propozycji (czyli traktowania jej jako autorytetu) jako na cechy idealnego przedszkolaka. Postrzegane w tym kontekście, wszelkie akty oporu i podważania autorytetu nauczycielki (również poprzez odmowę udziału w zajęciach lub otwarte wyrażanie niezadowolonia) musiały jawić się jako poważne zagrożenie i jako takie być piętnowane. Przykład Harcona wskazuje na to, że istotnie tak było.

Innym istotnym elementem instytucjonalnej kultury przedszkola było dominujące w nim podejście pedagogiczne, które można scharakteryzować słowami dyrektorki jako „wracanie do starych metod”. Kładziono nacisk na dyscyplinę i porządek oraz przestrzeganie zwyczajowych norm i zasad właściwego zachowania.

²⁰ E. Gulløv, *Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens*, [w:] *Children's places. Cross-cultural perspectives*, pod red. K. Fog Olwig i E. Gulløv, London and New York 2003, s. 32.

wania. Zapytana, czego wymaga i oczekuje od nauczycielek, dyrektorka wyjaśniła:

żeby wracały do starych metod, które zawsze były dobre i można je stosować w niektórych grupach. Nie można iść w te metody tylko aktywizujące czy w rozwijanie jakiejś tam kreatywności u dzieci, bo to też nie dyscyplinuje dzieci, nie prowadzi do jakiejś takiej rzetelności. Nauczycielki, które cały czas pracują rozwijając kreatywność u dzieci, to zauważyłam, że tam jest mniejsza dyscyplina w tych grupach. Nie potrafią czasami zdyscyplinować właśnie w danej chwili, kiedy trzeba.

„Stare” metody miały swoje odbicie w codziennych praktykach nauczycielek, które charakteryzowała ścisła kontrola i nadzór nad dziećmi (często uzasadniany potrzebą zapewnienia bezpieczeństwa dzieci i porządku w sali, jak też troską o sprzęt), a także szczegółowe, odgórne planowanie zajęć. Dbano o utrzymanie ładu i zachowanie ciszy, co wydaje się typową cechą polskich przedszkoli. W swej analizie przemocy symbolicznej w przedszkolach, Falkiewicz-Szult przywołuje liczne przykłady nauczycielek zabraniających dzieciom swobodnego poruszania się po budynku, zabawy niektórymi zabawkami (szczególnie droższymi i bardziej cennymi lub hałaśliwymi) lub wieloma jednocześnie, czy też przeobrażania przestrzeni wokół siebie. Jak zauważa, konsekwencją tego rodzaju ograniczeń jest to, że choć dzieci zdobywają pozorną wiedzę w zakresie norm bezpieczeństwa i porządku, dzieje się to kosztem ich aktywności i zaspokojenia potrzeb²¹. Z kolei moje obserwacje wskazują na to, że dzieci postrzegają ciągłą kontrolę ze strony dorosłych, narzucanie im ograniczeń i decydowanie o przebiegu zajęć jako rządzenie nimi, co prowadziło mniej zdyscyplinowane i gotowe do podporządkowania się dzieci do buntowania się i stawiania oporu. Kultura pedagogiczna oparta na hierarchii władzy, dla której typowa była dominacja dorosłych i podporządkowanie dzieci, oraz na ograniczaniu możliwości wyboru dzieci i pozbawianiu ich autonomii, w powiązaniu z normatywnym ideałem posłusznego, podporządkowanego, uległego dziecka, tworzyła znakomite podłoże dla konstruowania niewłaściwych, niekompetentnych – lub „nie-dostosowanych” – dzieci. Jednak, jak zauważa Freire, „w toku historii ludzie dążyli do pokonania czynników, które zmuszają ich do dostosowania lub przystosowania się, nieustannie narażeni na ucisk walcząc o to, by stać się w pełni ludźmi”²². Być może akty oporu Harcona i innych dzieci można postrzegać jako część tej walki.

²¹ M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 124-125.

²² P. Freire, *Education for...*, op. cit., s. 4.

Summary:

The article is a case study of a “misbehaving” preschool child. Drawing on data from ethnographic, Foucault-inspired research on power relations and construction of dominance-subordination structures in preschools, it analyzes daily practices that call the official ideal of education responding to individual children’s needs into question. For numerous reasons (including preschool institutional culture as well as structural reason, such as a lack of professional assistance to preschool teachers, inadequate funding and an imbalanced child-teacher ratio) the institution studied appears incapable of providing appropriate care, and rather than working towards inclusion of “special needs” children, they reinforce their marginalization. The author demonstrates how the preschool turns such a child into a scapegoat, misfit and ultimately a criminal. In so doing, she addresses a broader problem of the preschool’s failure to deal with children who explicitly challenge existing hierarchical power relations and struggle for more independence and autonomy, and refuse to follow regulations imposed by staff. As a result, a “special needs”/“problem” child becomes an indication of the preschool’s limited success in fulfilling its stated objectives of approaching children as individuals, listening to their voices and taking their wishes and preferences seriously, while reinforcing the adults’ dominant position.